



Tras la sombra de las historias: producción de cuentos fantásticos

Behind the Shadow of Stories: Production of Fantastic Stories

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1261>

 Mariluz Posada Pérez ^{1*}
 Martha Lucía Garzón Osorio¹

¹Universidad Tecnológica de Pereira,
Ciencias de la Educación, Pereira,
Colombia maposada@utp.edu.co,
malucia@utp.edu.co

* Autor de correspondencia:
Mariluz Posada Pérez, Universidad
Tecnológica de Pereira, Calle 34 # 33 D80,
El Palmar. Pereira, Colombia
maposada@utp.edu.co,

Para citar este artículo: Posada Pérez, M.,
Garzón Osorio, M. L. (2022). Tras la
sombra de las historias: producción de
cuentos fantásticos. *Papeles*, 14(27),
e1261.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1261>

Versión aprobada por pares sin diagramar

Recibido: 11 de enero de 2022
Aprobado: 02 de abril de 2022
Publicado: 14 de junio de 2022



Resumen

Palabras clave

Cuento fantástico, producción oral, secuencia didáctica, enfoque comunicativo, preescolar

Introducción: Esta investigación tiene como objetivo determinar la incidencia de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, en la producción oral de cuentos fantásticos, de los niños y las niñas de la sala de Jardín 2, del Centro de Desarrollo Infantil Cosechando Sueños de Puerto Caldas, Pereira, y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora. **Metodología:** Para ello, se opta por un enfoque metodológico de tipo cuantitativo, con un diseño preexperimental intragrupo, tipo pretest y postest. Para la recolección de la información, se diseñó una rejilla de valoración de la producción oral de cuentos fantásticos de 11 niños y niñas, a partir de las dimensiones plano de la historia y lingüística discursiva. **Resultados y discusión:** Para el análisis cuantitativo, se aplicó la estadística descriptiva, a partir de la cual se validó la hipótesis de trabajo, concluyendo que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo incidió en el mejoramiento de las producciones orales de cuentos fantásticos de los niños y las niñas. **Conclusiones:** En el análisis, la maestra reflexionó sobre las prácticas y la forma de resolver eventualidades para favorecer los procesos de producción.

Abstract

Keywords

Fantastic story, oral production; didactic sequence; communicative approach, preschool

Introduction: This research aims to determine the incidence of a didactic sequence, with a communicative approach, in the oral production of fantastic stories, of the children of the garden room 2, of the Child Development Center Harvesting Dreams of Puerto Caldas, Pereira and reflect on the language teaching practices of the research teacher. **Methodology:** For this, a quantitative methodological approach is chosen, with a pre-experimental intra-group design, pretest and Post-Test type. For the collection of information, an assessment grid was designed for the oral production of fantastic stories by 11 boys and girls, based on the following dimensions: Plane of history and Discursive Linguistics. **Results and discussion:** For the quantitative analysis, descriptive statistics were applied, from which the Working Hypothesis was validated, concluding that the didactic sequence of communicative approach had an impact on the improvement of oral productions of fantastic stories of children. **Conclusions:** In the analysis, the teacher reflected on the practices and the way to solve eventualities to favor the production processes.

1. Introducción

El lenguaje como mediador entre el pensamiento y el mundo exterior le ha permitido al ser humano disponer de diversas formas para establecer relaciones y comunicarse con los demás. Para ello, se vale de diferentes signos gestuales, verbales, escritos o pictóricos, los cuales poseen un significado atribuido socialmente. En este sentido, los actos del lenguaje en la vida cotidiana contienen una intención comunicativa que hace posible relacionarse, lo que podría estar dado desde las funciones del lenguaje, individual y social, como lo indica Vygotsky (1996).

En particular, desde el plano ontogenético, la comunicación prelingüística surge con anterioridad a la verbal (Knap, 1988), de modo que es el lenguaje no verbal el primer medio de comunicación entre el niño y sus cuidadores, debido a que el niño emite sonidos como el llanto, sumado a las expresiones corporales y gestuales (Fernández Pérez de Alejo y Huepp Ramos, 2013), las cuales conllevan que el adulto interprete sus exigencias y necesidades. A medida que avanza en su proceso evolutivo, si bien esta forma de comunicación no desaparece, el niño se apropia del lenguaje oral gracias a la interacción con el medio. Es a través de la oralidad que el niño empieza a organizar lo que ocurre en la vida cotidiana, se ubica en el espacio y en el tiempo, en la medida en que posibilita la expresión de los pensamientos y la construcción de saberes, además del intercambio social sin la ayuda de una enseñanza explícita (Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna, 1997).

Ahora bien, cuando el niño ingresa en el entorno educativo, sus primeros actos del lenguaje avanzan hacia desarrollos más formalizados, a través de acciones que permiten la construcción de un lenguaje oral enriquecido. Esto implica la generación de situaciones comunicativas libres e intencionadas que posibilitan la construcción de saberes, de identidad y de un lugar en el mundo. En otros términos, el profesorado debe crear ambientes que, a partir de experiencias intencionadas en el afecto, la confianza y la seguridad, promuevan el desarrollo de los niños y las niñas. De ello depende que aprendan a convivir y a relacionarse, a cuidar y cuidarse, siendo partícipes de todos los espacios para sentirse reconocidos (Ministerio de Educación Nacional [MinEducación], 2014b).

Por tanto, es apropiado sistematizar la creación de espacios intencionados para el desarrollo de la oralidad de los niños y las niñas. Esto es, proyectos de intervención pedagógica que generen espacios intersubjetivos en los cuales se estimule el habla espontánea y se trascienda de las formas propias de la lengua materna intuitiva a un habla reflexiva y controlada. De este modo, la escuela debe potenciar situaciones de comunicación oral en las que se reflejen los pensamientos y que sean propicias para resignificar los conocimientos.

A pesar de eso, la realidad suele ser diferente, pues se tiende a creer que, como el niño habla en el momento de llegar a la escuela, no es necesario trabajar la oralidad de manera formal. Al respecto, las investigaciones de Camps Mundó (2003), Gutiérrez Ríos (2014), Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010) y Gutiérrez Ríos y Rosas de Martínez Torres (2008) concuerdan en que los docentes consideran que no es necesaria una intervención pedagógica para la enseñanza del lenguaje oral, dado que los niños y las niñas poseen un acervo verbal

adquirido en la interacción familiar. Por esta razón, y dadas las concepciones de los maestros, se prioriza la enseñanza de la lectura y la escritura (Gutiérrez Ríos, 2014; Jaimes Carvajal, 2005; Uribe-Hincapié et al., 2019). Lo anterior conlleva la desarticulación de los tres procesos, ignorando que a través de la lectura se interpreta el mundo; la escritura representa y la oralidad es la posibilidad de interactuar por medio del lenguaje; si bien se enseña a leer y a escribir de manera formal, es necesario hacerlo con la oralidad (Doria Correa, 2009; Galindo Lozano y Doria Correa, 2019).

A lo anterior se suma que las prácticas de trabajo oral en el aula se realizan de manera descontextualizada y como una tarea objeto de evaluación. En consecuencia, se observa la predominancia de inseguridades para expresarse por la falta de apropiación de habilidades discursivas y herramientas para hablar en público (Pérez Abril, 2009). En relación con esas prácticas, Gutiérrez Ríos (2014) concluye que en las aulas se privilegian unas voces por encima de otras: el profesor tiene la palabra y decide de qué se habla; además, cuando el habla de los niños es defectuosa, se procede a la corrección, asunto que puede generar temores cuando se le pide a un niño hablar.

De manera puntual, Suárez González (2014) y Herrera Sánchez et al. (2015) concluyen que existe una perspectiva centrada en el desarrollo fonológico, semántico y sintáctico, respaldada en aspectos lingüísticos más que en procesos pedagógicos de la oralidad. Esta situación se agrava, según los investigadores, por la falta de estimulación en el hogar, los ambientes con abuso de tecnologías y las prácticas escolares orientadas a la repetición, reproducción y escucha. El anterior escenario indica que en las aulas persiste una visión gramatical, fragmentada y poco contextualizada de oralidad. Esta mirada se aleja del enfoque sociocultural, en el cual se considera la oralidad una práctica social que favorece la interacción y la participación activa en la construcción y transformación social y la transmisión de la cultura (Pérez Abril y Roa Casas, 2010).

Ahora bien, uno de los asuntos que privilegia la transmisión de la cultura se relaciona con la exposición temprana de los niños y las niñas a las manifestaciones literarias. De hecho, el MinEducación (2014a) establece que se requiere que los adultos tomen conciencia de las posibilidades de la literatura, “para cantar, jugar, narrar, compartir sus historias y enriquecer permanentemente el acervo cultural con la memoria viva que se transmite de voz a voz” (p. 21). No obstante, en los entornos educativos, existe carencia en cuanto a la accesibilidad y el uso a la literatura infantil. No hay control, ni selecciones pertinentes de textos literarios que permitan realizar ejercicios de lectura inicial, renarraciones o construcciones orales fantásticas.

Al respecto, Carrión Rosa (2015) considera que los maestros tienen dificultad para acercar la literatura a los niños, aun conociendo sus aportes en el proceso del aprendizaje, debido a que los libros no se encuentran a su alcance o no son apropiados para la edad, ya que son resultado de donaciones. Además, plantea el autor que, aunque se cuente con los recursos y diferentes tipologías textuales, las actividades orientadas no brindan la oportunidad para que los niños y las niñas encuentren en la literatura otras posibilidades.

Frente a este panorama, la falta de un trabajo intencionado sobre la oralidad en preescolar puede encontrar una explicación en la carencia de formación de los maestros y la limitada sustentación teórica en los documentos públicos de referentes didácticos relevantes en la

materia (Barrera Cuervo y Reyes García, 2016). Sobre esto último, si bien el MinEducación (2014a) prioriza la tradición oral como el primer recurso para el desarrollo de la lengua literaria, en las aulas se torna más como una excusa para la exploración de la lengua escrita. De esta manera, el dominio de la oralidad sigue en el marco de lo cotidiano y no en el abordaje de la oralidad de manera formal e intencionada.

Para transformar esta situación, diversos investigadores han llevado a cabo propuestas de enseñanza dirigidas al desarrollo de la oralidad. Al respecto, Barrera Cuervo y Reyes García (2016) y Riveros Vásquez (2016) encuentran que, como consecuencia de la intervención pedagógica, la oralidad de niños y niñas de preescolar logra avanzar de la expresión de conceptos simples a construir discursos más complejos. Esto se refleja en diálogos colectivos, coherencia en las narraciones, expresión de opiniones y cuestionamientos, así como en una intervención autónoma y pertinente al tema sugerido. En la misma línea, Martínez Torres et al. (2007) concluyen que la oralidad se convierte en el puente para planear, negociar y concertar las decisiones, en situaciones interactivas propuestas en el salón de clase, frente al cuidado y la lectura de los libros que tienen en el aula.

Desde otra perspectiva, se han implementado experiencias que dan cuenta sobre el uso de la oralidad para fortalecer la participación y el ejercicio de la ciudadanía como factor de socialización en la infancia. En este sentido, Fernández i Barrera (2009), Cortés Tique (2014) y Prieto Osorio et al. (2016) sugieren que, a través de la generación de actividades que partan de la interpretación que los niños y las niñas tienen de la realidad, es posible fomentar el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de identidad. Para ello, es necesario, agregan los investigadores, escuchar sus voces, visibilizarlos y tenerlos en cuenta no solo como actores sociales activos, sino como sujetos de derecho. En torno a este propósito, no se puede desconocer que en el preescolar las prácticas que se dan alrededor del lenguaje oral se constituyen en el espacio propicio para la construcción de interacciones permeadas por el respeto a la singularidad del otro y de sí mismo, condiciones que permiten la participación en el marco de una ciudadanía democrática (Pérez Abril, 2009).

Por otra parte, a partir de investigaciones sobre el diseño y la implementación de secuencias didácticas para la producción oral, Hocevar (2007), Hernández Rincón et al. (2015), Suárez González (2016), Tiller Ipuana y Mendoza Quintero (2018), Deluque Sijona y Gutiérrez Aguilar (2018) e Ibarra Flórez y Ospino Gómez (2018) concluyen que estas inciden de manera positiva en los desempeños comunicativos orales de los niños y las niñas. Lo anterior se evidencia en la planificación de producciones orales de textos narrativos, en el uso del lenguaje a partir de contextos reales de comunicación y con un mejor desempeño de los componentes lingüísticos, y en la comprensión sobre la utilidad, el sentido y la validez de sus relatos. Asimismo, los hallazgos indican que, cuando se les brinda un ambiente escolar en función de sus expectativas, intereses y experiencias, enriquecen su vocabulario y adquieren fluidez y seguridad narrativa.

A partir del panorama esbozado, esta investigación pretende desarrollar una propuesta de intervención para la producción oral de cuentos fantásticos, entendidos como relatos que mezclan elementos reales e irreales, en los cuales se establecen relaciones entre las cosas que conoce o representa y lo "extraño e inexplicable", que puede imaginar para narrarlas (Rodari, 1983). Como tipología textual, el cuento le permite a los niños y las niñas describir

acontecimientos usando una estructura sencilla.

Así las cosas, esta investigación parte de la formulación de la siguiente pregunta: ¿cuál es la incidencia de una secuencia didáctica en la producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de jardín, vinculados a un centro de desarrollo infantil (CDI) de Pereira?

Para dar respuesta a este interrogante, se plantea como objetivo general determinar la incidencia de una secuencia didáctica en la producción oral de cuentos fantásticos, en los niños y las niñas de jardín pertenecientes a un CDI de Pereira. Y como objetivos específicos: a) identificar con prueba inicial el nivel de producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de jardín antes de implementar la secuencia didáctica; b) diseñar e implementar una secuencia didáctica para la producción oral de cuentos fantásticos; c) identificar con prueba final el nivel de la producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de jardín después de implementar la secuencia didáctica, d) contrastar los resultados de la prueba inicial y final para determinar las transformaciones en la producción oral de cuentos.

2. Metodología

Esta investigación está orientada por un enfoque cuantitativo, que permite cuantificar los datos y la información desde un análisis estadístico (Imbernón, 2002). Este enfoque permite hacer una descripción y un análisis de lo que ocurre en condiciones controladas de la variable independiente (secuencia didáctica) sobre la variable dependiente (producción oral de cuentos fantásticos). Asimismo, se buscan interpretar los resultados exponiendo los eventos alrededor de las condiciones en que surgen, para determinar la validación o el rechazo de la hipótesis central (Bisquerra Alzina, 2004).

En concordancia con lo anterior, se opta por un diseño preexperimental intragrupo, tipo pretest/postest, definido por Hernández Sampieri et al. (2010), como aquellos con una muestra intencional, sin ser elegida al azar, en los cuales “se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes” (p. 148). Respecto de estos estudios, Sans Martín (2004) menciona que, aunque no se consideren experimentos, pueden proporcionar un control sobre las fuentes para validar o invalidar el estudio. Además, el diseño es intragrupo, porque evalúa el mismo grupo de estudiantes en dos momentos. Primero, un pretest para identificar el estado inicial de la producción oral de cuentos fantásticos, y, segundo, un postest que se aplica después de desarrollar la secuencia didáctica para determinar su incidencia en la producción de los niños y las niñas.

La población está constituida por los niños y las niñas en rangos de edad de 4 a 5 años, matriculados en el nivel de Jardín, en los CDI de Pereira. De ella, la muestra seleccionada es de 11 niños y niñas de Jardín 2 de un CDI de Pereira.

Para conjeturar los resultados de la investigación, se tiene en cuenta como hipótesis de trabajo la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, que mejora la producción oral de cuentos fantásticos en los niños y las niñas de Jardín 2 de un CDI de Pereira; por ende, la hipótesis nula (H_0) es la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, que no mejora la producción oral de cuentos fantásticos. A partir de

la hipótesis, la investigación asume como variable independiente la secuencia didáctica y como variable dependiente la producción oral de cuentos fantásticos.

La variable independiente está constituida por la secuencia didáctica implementada durante tres fases.

1. Preparación. Momento en que se formula el proyecto y se explicitan los propósitos, los conocimientos que se han de adquirir y las estrategias por implementar (Camps Mundó, 1995).
2. Producción. Fase en la cual se implementan las actividades para la producción oral de los niños y las niñas. Durante su ejecución, se utiliza el material elaborado durante la fase de preparación (Camps Mundó, 1995).
3. Evaluación. Fue un proceso transversal, realizado desde el inicio hasta la finalización de la secuencia. En esta fase, se establece la adquisición de los objetivos que guían la producción oral, utilizando instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para conocer el progreso individual y grupal de los participantes (Garzón Osorio y Gutiérrez Valencia, 2018).

La variable dependiente se relaciona con la producción oral de cuentos fantásticos, entendida como un acto de comunicación verbal en el cual un individuo (narrador), a viva voz y con todo su cuerpo, relata una historia en la que mezcla elementos reales e irreales, extraños e inexplicables, con la intención de interactuar y crear incertidumbre en el narratorio mediante la intercalación entre una explicación natural y una sobrenatural (Todorov, 1981). De esta variable se desprenden las dimensiones plano de la historia, con los indicadores de los personajes, acciones y los espacios (Cortés Tique y Bautista Cabrera, 1998), y la lingüística discursiva, con indicadores como la paralingüística oral, el registro del lenguaje (Gobierno de España, Ministerio de Educación, 2010) y la progresión temática (Jolibert y Sraïki, 2009).

En cuanto a la medición de tales dimensiones, se establecen los índices en relación con cada indicador, siendo 3 el nivel alto, que valora la presencia de mayores elementos en los indicadores del plano de la historia y de la lingüística discursiva; 2 el nivel medio, que constata que, al menos, se utilicen algunos elementos de cada indicador, y 1 el nivel bajo, que no evidencia características propias de los indicadores o de las dimensiones estudiadas. A continuación, se presenta la operacionalización de la variable dependiente:

Tabla 1. Operacionalización de la variable dependiente

Variable dependiente: producción oral de cuentos fantásticos				
Dimensiones	Indicadores	Índices		
		3. Alto	2. Medio	1. Bajo
Plano de la historia Es todo lo concerniente a los personajes, los espacios y las acciones desarrolladas en el mundo ficcional (Cortés Tique y Bautista Cabrera, 1998).	Personajes Pueden ser personas, objetos, animales que cambian en el transcurso de la historia y poseen características físicas y estados emocionales.	El narrador en el relato describe características físicas y estados emocionales de uno o varios personajes.	El narrador en el relato solo describe características físicas o estados emocionales de algún personaje.	El narrador en el relato no describe características físicas ni estados emocionales de los personajes.
	Acciones Son las situaciones o acontecimientos que viven o realizan los personajes en el desarrollo del relato para cumplir un objetivo.	El narrador describe tres o más acciones que realizan los personajes en las situaciones del relato.	El narrador describe al menos dos acciones que realizan los personajes en las situaciones del relato.	El narrador no menciona o describe una sola acción que realiza los personajes en las situaciones del relato.
	Espacio Lugar donde los personajes o seres del relato desarrollan sus acciones.	El narrador describe los lugares donde se desarrollan las situaciones de los personajes.	El narrador menciona lugares donde se desarrollan las situaciones de los personajes, pero no los describe.	El narrador no menciona ni describe los lugares donde se desarrollan las situaciones de los personajes.
Lingüística discursiva Es el conjunto de componentes que se interrelacionan y se complementan, relacionando lo lingüístico-discursivo, el componente contextual y el componente estratégico retórico que desarrollan la competencia oral, tales como la paralingüística oral, el registro del lenguaje y la progresión temática.	Paralingüística oral Elementos lingüísticos que acompañan, modifican o alteran el discurso oral constituyéndose en señales que brindan información adicional a la narración, tales como la entonación y la expresión corporal.	El narrador muestra una adecuada expresión corporal y usa una entonación acorde con las intenciones de cada momento del relato.	El narrador muestra una adecuada expresión corporal, pero no usa la entonación de acuerdo con las intenciones de cada momento del relato.	El narrador no muestra una adecuada expresión corporal ni usa la entonación de acuerdo con las intenciones de cada momento del relato.
	Registro del lenguaje Uso de las reglas en que se desarrolla la narración oral, como la agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras sintácticas (inicio o cierre de las frases).	El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario y hace uso adecuado de las estructuras sintácticas.	El narrador selecciona de manera ágil el vocabulario, pero no hace uso adecuado de las estructuras sintácticas, o viceversa.	El narrador no selecciona de manera ágil el vocabulario, ni hace uso adecuado de las estructuras sintácticas.

Fuente: Elaboración propia.

Como técnica para obtener información, se les pide realizar una producción oral de cuentos fantásticos a partir de la consigna “Imagina una historia fantástica que tenga hechos irreales, extraños e inexplicables, y cuéntala a tus compañeros de sala”. El registro de las producciones se hace por medio de video y para el análisis se emplea como instrumento una rejilla de evaluación de la producción de cuentos fantásticos que considera dos dimensiones: el plano de la historia y la lingüística discursiva. Para determinar la validez de los instrumentos, se aplica una prueba piloto a un grupo que cumplía con las mismas condiciones de la muestra y se realiza un juicio de conjueces por parte de docentes de la Universidad Tecnológica de Pereira con formación doctoral y experiencia en el tema.

3. Resultados y discusión

Para validar la hipótesis se emplea la *t* de Student a partir de los desempeños generales en el pretest y el postest, con un nivel de significancia en este tipo de investigación de 0,05, que, si bien, no tuvo un nivel esperado, con la estadística descriptiva se evidenciaron transformaciones positivas entre ambas pruebas. Los hallazgos indican que la media pasa de 9,45 en el pretest a 14,55 en el postest, mientras que la desviación estándar en la primera prueba es de 2,04, que disminuye en la segunda prueba a un 1,05; la mediana pasa de 10 puntos a 14,5. Lo anterior quiere decir que se generaron transformaciones en la producción oral de cuentos fantásticos de los niños y las niñas de Jardín 2, relacionadas con el mejoramiento del desempeño en las dos dimensiones estudiadas.

Estos datos reflejan, además, que entre el pretest y el postest los niños y las niñas se movilizaron del nivel bajo al medio, pasando, de un 9 % ubicados en el primer nivel y de un 91 % en el nivel medio, a un 100 % en el nivel medio. Este comportamiento significa que una parte de la población mejoró el desempeño para pasar al nivel medio; los estudiantes restantes se mantienen en este nivel, lo que quiere decir que la aplicación de la secuencia didáctica mejoró aspectos de las dimensiones trabajadas. Así las cosas, a partir de los resultados de la distribución *t* de Student, se determina el comportamiento general de los desempeños y la movilización de los estudiantes, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de trabajo, que es la implementación de una secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, que mejora la producción oral de cuentos fantásticos en los niños y las niñas de Jardín 2, de un CDI de Pereira.

Estos cambios podrían ser explicados por la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, ya que los aprendizajes son significativos cuando la producción oral o escrita forma parte de una situación discursiva que cobra sentido para los estudiantes (Camps Mundó, 2003). En este sentido, los niños y las niñas cuentan historias construidas a partir de situaciones y experiencias conocidas, y al ser guiados por la maestra, logran encauzar su imaginación y fantasía en la producción oral de cuentos. A esto se suma que las producciones se planteaban para destinatarios reales como sus compañeros, padres de familia y maestras. Al respecto, Deluque Sijona y Gutiérrez Aguilar (2018) e Ibarra y Ospino (2018) concluyen que, a partir de situaciones intencionadas hacia unos destinatarios reales, los niños pueden

posicionarse como autores de sus propios relatos y hacerse escuchar por sus compañeros.

Según lo anterior, en el pretest, la dimensión plano de la historia registró un desempeño bajo del 30 %, resultados que aumentaron en el postest al obtenerse un desempeño medio del 41 % (avance de 11 puntos porcentuales). En cuanto a esta dimensión, antes de aplicar la secuencia didáctica, se evidencia que los niños y las niñas incluyeron en sus cuentos personajes, describieron sus acciones y ofrecieron algunas pistas para determinar los lugares donde acontecían el mundo ficcional. En relación con la estructura narrativa, los niños y las niñas iban agregando situaciones con acciones, pero con poca coherencia y progresión temática en el desarrollo de la historia.

Este tipo de situaciones se podría explicar porque las primeras producciones de los niños y las niñas estaban influenciadas por expresiones utilizadas a menudo en la televisión, sobre todo, expresiones ligadas a situaciones trágicas. Sobre este particular, Muñoz (2004) destaca que los niños suelen escoger algunas imágenes, actitudes o valores de los personajes, que están asociados con las historias que conocen en su cotidianidad; para el caso, aquellas que observan en la televisión. Parece ser que ese conocimiento no es suficiente para producir una histórica fantástica, pues se requiere cierta madurez cognitiva que permita el encadenamiento secuencial y progresivo de los acontecimientos que experimentan los personajes. Esto sugiere la necesidad de trabajar la narración a partir de situaciones que permitan a los niños y las niñas disponer de tiempo, no solo para comprender la progresión lógica en la presentación de los hechos del mundo fantasioso, sino para planear, crear, contar y recontar las historias propias y las de los demás. Estrategias que mejoran el desarrollo de la competencia narrativa en los niños y las niñas de preescolar (Pinto et al., 2018).

Esta situación se supera en la prueba final (postest), toda vez que, después de la aplicación de la secuencia didáctica, los niños y las niñas logran estructurar mejor el cuento e incorporar los personajes construidos, a los cuales les otorgan características particulares y el desarrollo de acciones en espacios claramente definidos. Esto puede deberse a que, según Espéret y Fayol (1997) y Ralli et al. (2021), el niño o la niña mejora en la gramática del relato y la secuenciación temporal en la medida en que establece relaciones conceptuales y asociaciones entre los elementos de su contexto, la coherencia global y los elementos de una historia, lo que facilita que identifiquen los personajes, las acciones y los lugares, aun si se habla de un mundo ficcional.

En este caso, los datos permiten inferir que las actividades de la secuencia, pensadas en la interacción con propuestas experienciales, permiten fortalecer la dimensión del plano de la historia. En este sentido, las dramatizaciones, los títeres, el maquillaje, la caracterización de personajes y considerar los saberes previos de los niños y las niñas les permitió contar con mayores elementos para identificar y enriquecer sus producciones con personajes, la descripción de lo que estos hacían y los espacios donde tenían lugar estas interacciones, desde una narrativa secuencial progresiva.

En la figura 1, se presentan los resultados de los indicadores de esta dimensión: personajes, acciones y lugares, mostrando el desempeño del grupo durante ambas pruebas

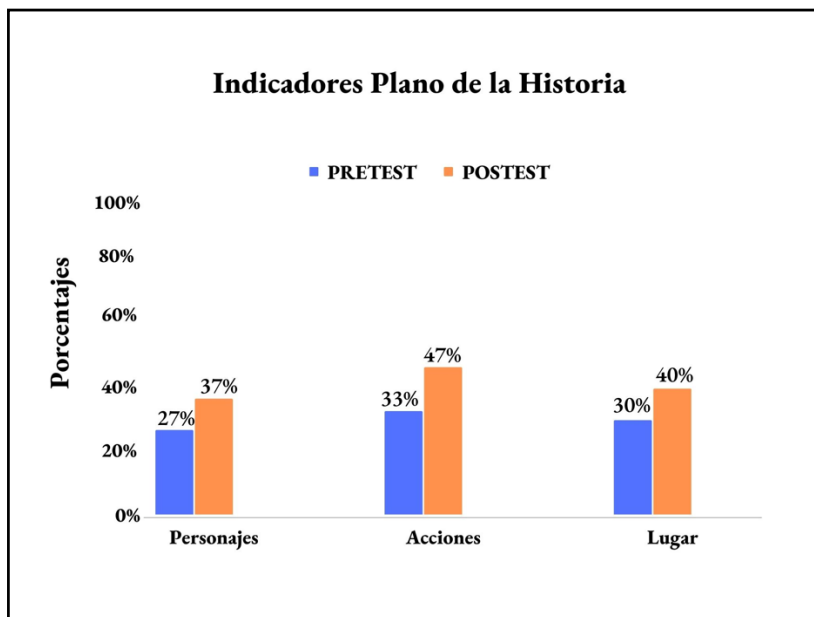


Figura 1. Indicadores de la dimensión plano de la historia

En la figura 1, se evidencian avances en los desempeños de los estudiantes en todos los indicadores del plano de la historia. El indicador con los mayores cambios fue acciones, con un avance de 13 puntos porcentuales entre el pretest y el postest. Por otra parte, los indicadores con las menores transformaciones fueron lugares y personajes, ambos con un avance de 10 puntos porcentuales.

En cuanto al indicador acciones, de mejor nivel de desempeño, los resultados indican que los niños y las niñas desarrollan la capacidad para describir acciones de manera más controlada y natural, tal como lo realizan en su vida cotidiana, en las que relatan acontecimientos que realizan los personajes y que son derivados de los sucesos experimentados en su entorno familiar y social, además de las relacionadas con las historias que les han sido relatadas.

Ahora bien, en los indicadores personajes y espacio, los hallazgos permiten inferir que las actividades de la secuencia didáctica permitieron a los niños y las niñas pasar de la mención de algunas características físicas de los personajes a la creación y caracterización física y psicológica de los personajes de sus propias historias. A continuación, se presenta un ejemplo.

Tabla 2. Ejemplo pretest y postest, dimensión plano de la historia, estudiante 2

Pretest	Postest
Es que había un cocodrilo que estaba encerrado y le tomaron una foto mi mamá, y estaba aterrado, aterrado el cocodrilo y él no mordía y él era sentado y acostado y entonces nos hicimos en un árbol todos los animales, al lado había mucha agua y vimos muchos conejos y entonces vimos desde otro lugar los animales y nos perdimos del camino y entonces mi mamá estaba con ese cocodrilo y les tomaba fotos a todos los animales.	Hola soy Esyuanith. La hormiga persiguió a la mariposa y luego se la encontró en el bosque porque la mariposa le pidió un deseo y luego se fue al bosque y la mariposa se fue triste porque le dijo que no iba a la casa; entonces la mariposa se fue con la abuelita, la princesa la encontró muy enojada a la abuelita y la princesa luego se la llevó a la casa de ella de la amiga, luego la amiga se enojó porque no le hizo caso, quería jugar con ella pero no, ella dijo que no. Entonces la historia ya se terminó.

Nota: En el texto se señala con color naranja lo relacionado con el indicador de los personajes, con color azul las acciones y con color verde el espacio.

En el anterior ejemplo, se evidencian algunas diferencias entre las dos pruebas. Por ejemplo, en el pretest, la niña se sitúa como personaje central y menciona un personaje secundario, comenta algunas acciones de los personajes y no describe ningún lugar, aunque incluye elementos que podrían encontrarse en él. Se evidencia que a la niña le cuesta mantener el hilo conductor, porque se aleja de la historia al introducir otros elementos, personajes o situaciones. En la segunda prueba, postest, la niña integra en su relato a dos personajes, de los cuales ofrece características físicas, pero menciona su estado emocional. Dichos personajes realizan varias acciones que influyen en progresión temática. Sobre el espacio la niña menciona el “bosque” y “la casa” sin proporcionar detalles sobre estos lugares. Al respecto, Cortés Tique y Bautista Cabrera (1998) afirman que los niños mencionan un lugar que, si bien no lo describen en el cuento, ubica al lector en un sitio determinado que de antemano se convierte en el espacio donde se desarrollan las acciones. Por otro lado, hay indicios de fantasía, ya que introduce en el relato acontecimientos, lugares y personajes asociadas a lo “extraño e inexplicable” que no hacen parte de lo habitual o cotidiano para la niña.

Los hallazgos de la dimensión plano de la historia permiten inferir que la literatura oral es un elemento potente para desarrollar las competencias comunicativas de hablar y escuchar. Esto, tal vez, porque la práctica de escuchar e interpretar un cuento desarrolla en la población infantil los procesos de simbolización, la capacidad reflexiva y el enriquecimiento de la imaginación y la creatividad. El niño imagina las situaciones, adquiere conocimientos, aprende a escuchar con atención, desarrolla sentimientos y afectos por los personajes, sus intenciones y motivaciones, tal como lo plantean los estudios de Bustos Parra y Marengo Cifuentes (2011), Curenton (2011) y Solovieva et al. (2006). Además, la literatura oral aviva el sentimiento y la memoria, afianza los lazos entre sus miembros y les permite reconocer su potencial creador, la riqueza de su cultura y su organización social y económica (Gutiérrez Ríos, 2014).

Por otra parte, en relación con la dimensión la lingüística discursiva, se pasa de un desempeño bajo de un 23 % en el pretest a un 41 %, desempeño medio, en el postest (18 puntos porcentuales de avance), siendo la que obtuvo mayores transformaciones evidenciadas. Respecto de estos datos, en el pretest, los niños y las niñas presentaron dificultades para expresarse con seguridad, seleccionar palabras para abrir o cerrar una historia y responder a la consigna dada. Las historias contadas carecían de progresión temática, secuencialidad y del componente fantástico. Además, sus posturas se caracterizaban por mirar a otro lado o ubicar el cuerpo contra la pared, mientras otros tenían una baja intensidad de voz que impedía escuchar lo que decían. Se mostraban tímidos para expresarse frente al público. Estas dificultades podrían deberse a que, como lo plantean Jaimes Carvajal y Rodríguez Luna (1997), los niños y las niñas en la etapa preescolar pasan, de un lenguaje espontáneo y ligado a la acción para diversos fines en el hogar, a un lenguaje que adquiere normas y nuevas características en el contexto educativo.

Ahora bien, para la investigación, la lingüística discursiva se relaciona con el conjunto de componentes paraverbales y retóricos que complementan la competencia oral, tales como la paralingüística oral, el registro del lenguaje y la progresión temática. Estos tres componentes son los indicadores utilizados para valorar el desempeño de los niños en la dimensión, tal como se refleja en la figura 2.

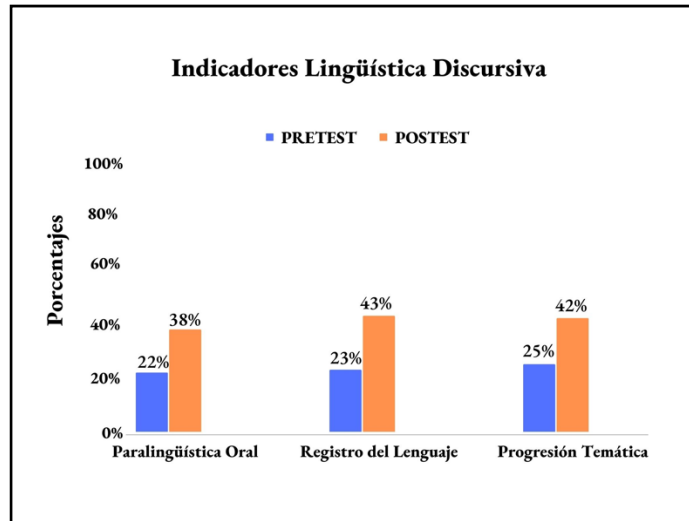


Figura 2. Indicadores de la dimensión lingüística discursiva

La figura 2 ilustra avances positivos en todos los indicadores, el registro del lenguaje es el de mayor cambio, con un aumento de 20 puntos porcentuales entre el pretest (desempeño bajo) y el postest (desempeño medio). Por su parte, la progresión temática registró un avance de 17 puntos. Por último, las menores transformaciones se dieron en la paralingüística, con un avance de 16 puntos porcentuales.

En relación con el indicador registro del lenguaje, de mayores transformaciones, se destaca que inicialmente los niños y las niñas tenían dificultad para seleccionar un vocabulario acorde con la situación de comunicación y solo algunos usaron inicios y cierres de frases. Estos resultados son comprensibles, pues es de entenderse que los niños y las niñas se expresen de manera espontánea y sin acudir a los registros lingüísticos formales requeridos para la producción oral de una tipología textual específica. Posteriormente, en el postest, avanzaron en el dominio de las estructuras sintácticas, inicios, cierres y selección del lenguaje acorde con la situación comunicativa.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Bruner (1994) y Barriga Villanueva (2002), quienes plantean que, gracias a los significados que les otorgan a los signos, los símbolos, las acciones y las interacciones comunicativas, los niños y las niñas en edad preescolar estructuran frases con mayores niveles de complejidad y dotadas de sentido. Estos avances gramaticales, a su vez, les permite ampliar de manera progresiva su vocabulario (Brinchmann et al., 2019). Por ello, el entorno escolar, al brindar la oportunidad para participar en interacciones lingüísticas espontáneas y controladas, permite a los niños y las niñas avanzar a planificaciones progresivas del discurso y a ampliar sus posibilidades de uso del lenguaje (Hernández Rincón et al., 2015; Vretudaki y Tafa, 2022).

De esta manera, los niños y las niñas podrían transitar a un habla experta, consolidar el dominio del lenguaje cotidiano y apropiarse un registro del lenguaje acorde con el propósito y tipo de texto que se aborde en la enseñanza formal de la oralidad. Sobre este particular, Barriga Villanueva (2002), citado en Virgües Caviedes (2018), expone que la narración de cuentos y su interpretación permite a los niños y las niñas realizar construcciones de frases con un léxico conocido entre sus mismos pares. A su vez, “todos los elementos empleados en la producción de sus relatos tendrán un sentido y una significación que será dada por el niño, de acuerdo con

su intención comunicativa” (p. 37).

Esta visión asumida en el desarrollo de la secuencia didáctica pone en evidencia que algunos participantes que tenían dificultades para seleccionar el vocabulario utilizaron expresiones como “Había una vez” o “Les voy a contar” como fórmulas clásicas de comenzar los cuentos. Es decir, apropiaron una estructura del habla formal para este tipo de relato. No sucedió lo mismo para los cierres de sus relatos, toda vez que incluyeron finales que no corresponden a expresiones canónicas de finalización de cuentos. No obstante, se puede inferir que para los niños y las niñas es claro que se debe establecer un final en el relato, así sea con locuciones cotidianas, como “ya”, “hasta ahí”, “el final”. Esta situación concuerda con los hallazgos de Virgües Caviedes (2018), Ibarra Flórez y Ospino Gómez (2018) y Bustos Parra y Marengo Cifuentes (2011), quienes encuentran que en la producción de cuentos orales los estudiantes comprenden que deben realizar un cierre y, para ello, utilizan expresiones que parten de sus vivencias personales.

En lo que refiere al indicador progresión temática, aunque presenta transformaciones después de la aplicación de la secuencia didáctica, algunos niños y niñas no lograron conservar el mismo hilo temático a lo largo de toda la narración, y otros dejaron los relatos inconclusos. Pese a ello, las historias cuentan con coherencia global, la cual es otorgada por la inclusión de los tres componentes básicos de una narrativa: apertura, conflicto y cierre. Esto coincide con las investigaciones de Ralli et al. (2021), Tiller Ipuana y Mendoza Quintero (2018) y Virgües Caviedes (2018), quienes encuentran que en la producción oral de cuentos los discursos son coherentes y cohesivos porque responden a esta lógica narrativa.

Respecto de la presencia de discursos sin seguimiento de un hilo temático, Suárez González (2016) afirma que es común encontrar en la narración de historias, de niños y niñas prescolares, pausas para describir otros acontecimientos, que pueden o no ser coherentes con las acciones descritas en el relato, así como la presencia de saltos entre los acontecimientos. Al respecto, Jolibert y Sraïki (2009) advierten que la progresión temática requiere una asociación de intenciones entre una frase y otra. De esta manera, si bien algunos niños pueden dar continuidad al tema durante la producción de un cuento, otros tienden a retomar lo que ya habían mencionado o fragmentar el discurso, ambas cualidades propias del lenguaje oral, tal como lo menciona Plana et al. (2012).

Por otra parte, el indicador paralingüística oral, aunque en menor medida, también evidenció cambios favorables entre ambas pruebas (pretest y postest). Tales transformaciones se reflejan en la apropiación del espacio físico y mejora de la expresión corporal durante la puesta en escena de las producciones orales de cuentos. En particular, en el pretest, los niños y las niñas no hicieron un uso adecuado de su cuerpo en el espacio; hubo la necesidad de pedirles que hablaran más alto; poco o nada se apoyaron en la proyección de su voz para enfatizar situaciones de la narración; iniciaron la historia, pero no la concluyeron, y optaron por quedarse callados.

Una situación distinta se observó en el postest, pues se reflejaron cambios en relación con el posicionamiento del cuerpo: la mayoría utilizó las manos para enfatizar lo que decían; casi todos permanecieron mirando a los compañeros mientras hacían el relato. Es posible que la observación y el análisis por parte de los participantes de historias contadas por otros niños y niñas y por un cuentero profesional, quien dirigió narraciones de tradición oral y fantástica, permitió a los niños y a las niñas apropiarse de modelos sobre la forma de contar historias, las cuales les posibilitaron proyectar de mejor manera su cuerpo y sus posibilidades comunicativas

paraverbales.

Ahora bien, en cuanto a la implementación de la secuencia didáctica, esta se estructura a partir de tres fases, de las cuales se describen algunas actividades. En la fase de preparación, se hace una selección de dispositivos, temas, experiencias y del material pertinente para niños y niñas de 4 a 5 años. Al respecto, Camps Mundó (1996) plantea que el aprendizaje depende de una planeación acertada, para lo cual se debe partir de los intereses de los niños y las niñas. Además, en esta fase, se presentó la secuencia didáctica y se generó un contexto motivador, a través del reconocimiento del personaje de la Abuela Carmen (investigadora) que conduciría las sesiones. Esta primera intervención logró crear empatía entre el personaje de la abuela y los niños y las niñas, además de espacios agradables y expectativas en la producción de cuentos fantásticos, tema no utilizado en las intervenciones de las maestras titulares de Jardín.

La fase de desarrollo se compuso de siete sesiones orientadas al trabajo del plano de la historia y la lingüística discursiva. Para ello, atendiendo a las características del cuento fantástico, se enfatizó en producir relatos con mezclas de elementos reales e irreales a partir de la creación de personajes, lugares y acciones, lo cual no solo le permite al niño jugar con la fantasía, sino también situarse en un mundo imaginado (Bigas i Salvador, 1996). En particular, se trabaja el ejercicio "Hoy vi", por medio del cual el niño o la niña recuerda y dibuja un objeto real, para luego imaginar que sucede algo extraordinario con él. Esto refiere que la imaginación parte de una descripción de lo que conoce el niño o la niña, pero se convierte en un relato fantástico cuando recrea una historia con tal objeto.

Otro ejercicio se relaciona con la presentación de un video y la posterior narración por parte de la abuela de la historia "El día que olvidé cerrar el grifo" de Lucía Serrano. A partir de ello, se crea un juego simbólico en el que los niños y las niñas narran lo que se imaginan si una situación similar a la de la historia pasara en su CDI. Respecto de lo anterior, Todorov (1981) plantea que para que un relato sea fantástico se deben considerar tres cuestiones. La primera imaginar el mundo del personaje; para ello, se describe una situación proveniente de la realidad cotidiana. La segunda identificar el personaje y las reacciones de este ante lo natural y lo sobrenatural. La tercera adoptar una actitud frente al relato adaptándose e incluyéndose en él. Además, Rodari (1983) agrega que, aunque la narración de cuentos fantásticos proviene de la realidad, no tiene que ver con el sentido común de las cosas.

En otra actividad, se realizó la secuenciación de imágenes a partir del libro *El camino que no va a ninguna parte*, de Gianni Rodari. En esta actividad grupal, cada equipo debía organizar la secuencia de la historia (cómo iniciaba, qué sucedía después y qué pudo pasar al final) a partir de la observación de las imágenes, de los personajes y de los lugares. Cabe destacar que en ambas pruebas los niños y las niñas mencionan los lugares donde se desarrollan los relatos, pero muy pocas veces hacen descripciones del espacio. Para Pelegrín (1981) y López (2018), es importante que en el momento de creación de historias los niños y las niñas tengan conexión con la naturaleza o espacios abiertos como la calle y el patio. Además, recomiendan hacer comparaciones con situaciones y experiencias que han dejado huella, tales como paseos familiares, experiencias o relatos que les han contado, para asociar los lugares y los personajes. Entre las actividades trabajadas en la secuencia, se construyeron algunos personajes mediante el ejercicio "El ropero". Esta, mediante preguntas que daban cuenta de quién era el personaje, su nombre y edad, sus gustos y lo que no le gustaba, donde vivía, cómo caminaba, como vestía, entre otras, se orientó a la caracterización de diferentes personajes, de los cuales los niños y las niñas tomaron el que más les había gustado para la producción de su cuento fantástico. Entre

muchas otras actividades, se realizan dramatizados, juego de mímica, imitaciones, juegos de palabras como retahílas y trabalenguas, en las cuales los niños y las niñas representaban las acciones de personajes, poniendo a disposición la corporalidad, los sentimientos y la creatividad.

La fase de evaluación se compuso de dos sesiones en las cuales los niños y las niñas aplicaron los aprendizajes obtenidos mediante la puesta en escena de sus historias frente a sus pares y a sus padres de familia.

4. Conclusiones

En cuanto a los resultados obtenidos en el pretest, se puede establecer que los niños y las niñas presentaron dificultades en los desempeños en los indicadores de las dos dimensiones objeto de estudio: plano de la historia y lingüística discursiva. Esto pone en evidencia la importancia de promover un proceso de enseñanza-aprendizaje secuenciado y organizado a partir de la búsqueda de estrategias que mejoraran la creación y producción oral de cuentos fantásticos.

En relación con la dimensión plano de la historia, los niños y las niñas, antes de aplicar la secuencia, tuvieron dificultades para hacer descripciones de los personajes, se identificaban como personaje principal y relacionaban otros de su vida cotidiana o influenciados por los relatos de los compañeros. Además, describieron acciones, pero no los lugares donde se desarrollaba la historia. Por otra parte, en la dimensión lingüística discursiva, los niños y las niñas mostraban inseguridad a la hora de realizar las narraciones al no ubicarse adecuadamente en el espacio y presentar una expresión gestual y corporal limitada, así como poco uso de expresiones con estructura sintáctica y dificultad para narrar situaciones progresivamente.

Al respecto, los hallazgos indican que, gracias a la implementación de la secuencia didáctica, los niños y las niñas lograron describir los personajes de manera más natural, narraron situaciones que emergen de la vida cotidiana, las cuales fueron secuenciadas para describir las situaciones de las historias creadas. Asimismo, la mayoría logra agregar elementos fantásticos al relato, dado que las acciones son acompañadas de elementos reales e irreales. Además, en ambas pruebas, fue difícil ordenar sucesos de la historia, lo que afectó la progresión temática.

En cuanto a la dimensión de lingüística discursiva, se concluye que, una vez aplicada la secuencia didáctica, se evidenciaron cambios positivos especialmente relacionados con el registro del lenguaje, cierres de frases y uso de expresiones completas. Es posible que estas transformaciones se vieron influenciadas por los diferentes ejercicios abordados durante la intervención didáctica, como libros leídos y narrados, videos de niños cuenteros y la narración a viva voz por parte de un cuentero invitado. A esto se suma el cambio positivo en el indicador paralingüística oral, pues los niños avanzaron en su capacidad para ubicarse en el espacio físico y en el desarrollo de la expresión corporal en el momento de realizar narraciones orales, en las cuales se sintieron más cómodos y tranquilos. Esta situación se evidencia, en particular, en aquellos niños y niñas que inicialmente no concluyeron su relato o se quedaron callados.

Ahora bien, referente a las mayores dificultades de la dimensión, los hallazgos permiten concluir que, desde la generalidad del grupo, persisten limitaciones para lograr una adecuada progresión temática. Al respecto, es importante mencionar que, si bien los niños y las niñas pueden mantener un tema que les permite organizar las acciones de los personajes, las historias

se quedan cortas en su avance temático. Además, utilizan pocos elementos de cohesión para articular las ideas, en las cuales tratan de incluir elementos fantásticos apoyados en la idea de extraño e inexplicable.

En síntesis, la secuencia didáctica permitió cambios favorables entre las dos pruebas. En este sentido, en la dimensión plano de la historia, se observó un mejor desempeño en el postest en lo que respecta a los personajes, los espacios y las acciones, para crear el mundo ficcional de un cuento o relato. En la dimensión de la lingüística discursiva, se evidencian mejoras en la expresión corporal, el registro del lenguaje, la paralingüística oral y la progresión temática. En tanto el enfoque comunicativo logró que la narración de los niños y las niñas pusiera en juego significados, gestos, movimientos en situaciones con sentido, motivándolos a narrar historias construidas con elementos de su imaginación, cotidianidad, fantasía, pensados en destinatarios reales como los compañeros, las maestras y los padres de familia o cuidadores.

Por consiguiente, la enseñanza formal de la producción oral en preescolar debe ser secuencial e intencionada, para que se convierta en un proceso que posibilite su uso en espacios de interacción, para que los niños y las niñas aprendan a escuchar y respetar la opinión del otro, en un reconocimiento permanente de las potencialidades discursivas de cada uno. Especialmente, la construcción de contextos o ambientes en los que el niño o la niña tenga voz y sea tenido en cuenta. De esta manera, la producción oral hace posible la superación de barreras para la participación como principal desafío del lenguaje en preescolar.

Por último, las fortalezas de la investigación radican en la flexibilidad del tema para sustentar los diferentes cambios y limitaciones presentados durante la implementación de la secuencia didáctica. Las transformaciones que lograron los niños y las niñas tuvieron su cimiento en la reflexión constante, por parte de la investigadora, sobre las acciones para llevar al aula lo necesario, lo justo, lo retador y lo provocador para los niños y las niñas. La oralidad sigue siendo un reto en la primera infancia, su aporte a la construcción de las voces de los niños y las niñas ofrece otras posibilidades que permiten el desarrollo del lenguaje.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Se agradeció al Centro de Desarrollo Infantil Cosechando Sueños y sus agentes educativas del corregimiento de Pereira, por la apertura y el desarrollo de la secuencia didáctica de esta investigación en la sala de Jardín 2.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses. Sin embargo, los autores deben identificar y declarar cualquier circunstancia o interés personal que pueda percibirse como una influencia inapropiada en la representación o interpretación de los resultados de la investigación informados.

Referencias

- Barrera Cuervo, M. J. y Reyes García, S. M. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos* [tesis de maestría, Univerisdad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2683>
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre el habla infantil en los años escolares: "Un solecito calentote"*. Colegio de México.
- Bigas i Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, 5-8. <https://ddd.uab.cat/record/183068>
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Brinchmann, E. I., Braeken, J. y Lyster, S. A. H. (2019). Is there a direct relation between the development of vocabulary and grammar? *Developmental Science*, 22(1), e12709. <https://doi.org/10.1111/desc.12709>
- Bruner, J. (1994). *El habla del niño*. Cognición y desarrollo humano. Madrid. Paidós.
- Bustos Parra, L. D. y Marengo Cifuentes, I. A. (2011). *Caracterización del pensamiento narrativo en preescolares* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/1247>
- Camps Mundó, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 21-28.
- Camps Mundó, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 8(2), 43-57. <https://doi.org/10.1174/113564096763277715>
- Camps Mundó, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 111, 6-10.
- Camps Mundó, A. (2003). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 33-46). Graó.
- Carrión Rosa, H. (2015). *La literatura fantástica y su contribución al desarrollo cognitivo-imaginativo del niño: Propuesta de actividades* [tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3232/CARRI %C3 %93N %20ROSA %2 C %20HELENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3232/CARRI%C3%93N%20ROSA%20C%20HELENA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cortés Tique Tique, J. y Bautista Cabrera, A. (1998). *Maestros generadores de texto: Hacia una didáctica del relato literario*. Universidad del Valle.
- Cortes Vargas, R. M. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del Colegio Usaquén Los Cedritos, Institución Educativa Distrital*. [tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11683>
- Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: The association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care*, 181(6), 791-808. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.490946>
- Deluque Sijona, Y. P. y Gutiérrez Aguilar, Y. (2018). *Los animales del entorno guajiro: Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción oral de cuentos con los estudiantes de grados transición y primero de la Institución Etnoeducativa Nuestra Señora de Fátima, municipio de Manaure* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/12099>
- Doria Correa, R. (2009). Relaciones entre las concepciones de los maestros de lenguaje y sus prácticas de enseñanza de lectura y escritura. *Revista Lingüística y Literatura*, 12(13), 31-40.

<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a07.pdf>

- Espéret, E. y Fayol, M. (1997). Producción y comprensión del lenguaje escrito. En *Aprendizaje y didácticas: ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 41-60). Edicial.
- Fernández i Barrera, J. (2009). Los niños y niñas: ¿Ciudadanos de hoy o de mañana? *Revista Alternativas Trabajo Social*, 16, 111-126. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13548>
- Fernández Pérez de Alejo, G. y Huepp Ramos, F. L. (2013). *Fundamentos neuropsicológicos del lenguaje*. Pueblo y Educación.
- Galindo Lozano, D. P. y Doria Correa, R. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- Garzón Osorio, M. L. y Gutiérrez Valencia, K. (2018). Secuencias didácticas para la producción y comprensión de textos, a través de prácticas discursivas orales y escritas. En *Narrar, exponer y argumentar: Secuencias didácticas para la comprensión y producción de textos* (pp. 63-79). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gobierno de España, Ministerio de Educación. (2010). *Leer para aprender: Leer en la era digital*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/66227>
- Gutiérrez Ramírez, M. y Landeros Falcón, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *Horizontes Educativos*, 15(1), 95-107. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218008>
- Gutiérrez Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas de la oralidad en la educación media colombiana* [tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/DIE/concepciones_y_practicas_sobre_oralidad_en_educacion_media_colombiana
- Gutiérrez Ríos, M. Y. y Rosas de Martínez, A. I. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: Exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes*, 7(1), 24-29. <https://doi.org/10.14483/16579089.4509>
- Hernández Rincón, M., León Pérez, M. y Calvo Peña, C. (2015). *La construcción del discurso oral formal en niños de preescolar* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/17146>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera Sánchez, C. S., Álvarez Cruz, M. A. y Cuervo Cortés, S. S. (2015). *Fortalecer las habilidades comunicativas de los niños y niñas de quinto de primaria a través de la lúdica* [tesis de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/164>
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos: Diseño de una secuencia didáctica. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(4), 50-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2523942>
- Ibarra Flórez, M. L. y Ospino Gómez, M. (2018). *¿Cuál es tu cuento? Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la narración oral de cuentos de los estudiantes del grado 2º de la Institución Educativa N° 2 La Inmaculada sede San Martín y el Centro Etnoeducativo N° 14 sede Werutka* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/12070>
- Imbernón, F (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Barcelona: Grao.
- Jaimés Carvajal, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación*,

- 10(1), 15-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.448>
- Jaimés Carvajal, G. y Rodríguez Luna, M. E. (1997). El desarrollo de la oralidad en preescolar: Práctica cognitiva, discursiva y cultural. *Enunciación*, 2(1), 15-23. <https://doi.org/10.14483/22486798.2497>
- Jolibert, J. y Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial.
- Knapp, M. L. (1988). *La comunicación no verbal: El cuerpo*. Paidós.
- López, C. (2018). *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Archivo digital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8843/LopezCeronCarmenLeonor2018.pdf;jsessionid=6E534433763AA8C3FCDCFAC66F21CA94?sequence=1>
- Martínez Torres Torres, S., Sandoval Ospina, M., Prieto Osorio Cortés, D. y Mora Forigua, N. (2007). Proyectos de aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial. *Revista Enunciación*, 13(1), 121-129. <https://doi.org/10.14483/22486798.1267>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *La literatura en la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341839.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Sentido de la educación inicial*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341810.html?noredirect=1>
- Muñoz, S. A. (2004). La influencia de la nueva televisión en las emociones y en la educación de los niños. *Revista Internacional de Psicología*, 5(2), 1-31. <https://doi.org/10.33670/18181023.v5i02.28>
- Pelegrín, A. (1981). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/>
- Pérez Abril, M. (2009). *Conversar y argumentar en la educación inicial: Condiciones de la vida social y ciudadana*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje primer ciclo*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Pinto, G., Tarchi, C. y Accorti Gamannossi, B. (2018). Kindergarteners' narrative competence across tasks and time. *Journal of Genetic Psychology*, 179(3), 143-155. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1453775>
- Plana, M. D., Borzone, A. M. y Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de "hacer que leen un cuento". *Revista de Psicología*, 8(15), 97-117. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/19225>
- Prieto Osorio Osorio, G. S., Riaño Vargas, C. P. y Salcedo Álvarez, M. C. (2016). *Ejercicio pleno de la ciudadanía en el nivel de preescolar de tres colegios distritales* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19476>
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V. y Papaioannou, S. (2021). Oral language and story retelling during preschool and primary school years: Developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 949-965. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09758-3>
- Riveros Vásquez, L. A. (2016). *Tradición oral colombiana y desarrollo de la lengua oral en grado transición: Proyecto de aula*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56204>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Argos Vergara.
- Sans Martín, A. (2004). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra Alzina (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp. 168-193). La Muralla.

- Solovieva, Y., Quintanar Rojas, L. y Lázaro García, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6(1), 9-20. http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/neuropsicologia/resources/LocalContent/108/2/Efectos_socioculturales....pdf
- Suárez González, J. V. (2014). Estudios sobre oralidad en la primera infancia. *Diálogos Educativos*, 14(28), 150-160. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49230>
- Suárez González, J. V. (2016). *Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/3243/Su%C3%A1rez%20Gonz%C3%A1lez%20Julie%20Viviana2016.pdf?sequence=1>
- Tiller Ipuana, P. y Mendoza Quintero, Y. L. (2018). *Relatemos nuestro origen: Una secuencia didáctica para la creación y narración oral de mitos sobre la cultura wayuu, en lengua castellana, con estudiantes de grado 3º y 4º del Internado Indígena San Antonio de Padua (Aremasain)* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/12086>
- Todorov, T. (1981). *Introducción a la literatura fantástica*. PREMIA.
- Uribe-Hincapié, R. A., Montoya-Marín, J. E. y García-Castro, J. F. (2019). Oralidad: Fundamento de la didáctica y la evaluación del lenguaje. *Educación y Educadores*, 22(3), 471-486. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7>
- Virgües Caviedes, D. (2018). *El desarrollo narrativo en el preescolar* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/861>
- Vretudaki, H. y Tafa, E. (2022). Personal and fictional narratives development in kindergarten children. the effects of an intervention programme. *Early Child Development and Care*. <https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2027397>
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.